

Fischer, Romald

Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern

Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 173-182. - (Musikpädagogische Forschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Romald: Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern - In: Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 173-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103174 - DOI: 10.25656/01:10317

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103174>

<https://doi.org/10.25656/01:10317>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: Immer wieder mußte der Musikunterricht Entscheidungen treffen, welche neuen technischen Entwicklungen einzubeziehen, welche auszuschließen seien. Ging es in der ersten Jahrhunderthälfte beispielsweise um die unterrichtliche Nutzung von Schallplatte und Schulfunk, so ist heute über Verwendungsmöglichkeiten von Computern, digitalen Klangerzeugungs- und Speichermedien nachzudenken. Die Fachdiskussion verläuft dabei durchaus kontrovers, und es kann keinesfalls das Ziel sein, einer falschverstandenen Harmonisierung das Wort zu reden. Stattdessen ist eine sachbezogene Diskussion einzufordern, die von den Beiträgern aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird.

Der Band enthält sowohl die Vorträge zur Tagungsthematik, die auf der Jahrestagung des AMPF im Liboriarum Paderborn vom 7. bis 9. Oktober 1994 diskutiert wurden, als auch die ebenfalls im Rahmen der Tagung vorgestellten freien Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Georg Maas, geb. 1958; Studium Schulmusik und Erziehungswissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik Detmold, Germanistik an der Universität Paderborn; Promotion in Erziehungswissenschaft 1988, Habilitation in Musikpädagogik 1994, Lehrtätigkeit seit 1984 (Ang., Assistent, Oberassistent) an der Universität Paderborn, Unterricht an allgemeinbildenden Schulen; seit 1995 Universitätsprofessor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Georg Maas
(Hrsg.)

Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien

Inhalt

Nachrufe	
Zum Tod von Helmut Segler	7
Zum Tod von Helmut Schaffrath	9
Vorwort	11
Programm der AMPF-Tagung Paderborn 1994	15
Gastvortrag	
<i>Gerhard Tulodziecki</i>	
Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht	19
Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Niels Knolle</i>	
„... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik	41
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers	60
<i>Norbert Schläbitz</i>	
Diskret und Vertraulich	
Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie	69
<i>Georg Maas</i>	
Neue Technologien im Musikunterricht	
Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen	96

<i>Heiner Gembris</i> Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag	124
Zur Diskussion	
<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i> Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens	146
Freie Forschungsbeiträge	
<i>Romald Fischer</i> Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern	173
<i>Erika Funk-Hennigs</i> Musikkultur auf dem Weg nach rechts? – Über den Zusammenhang von Politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre	183
<i>Ludger Kowal-Summek</i> Zentrale Fehlhörigkeit – Ein Thema der Musikpädagogik	202
<i>Goswin Stübe</i> Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung	216
<i>Roselore Wiesenthal</i> Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder	225
Kleines Glossar	255

Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern

1. Problemstellung

Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern existieren nur wenige verlässliche Forschungsbeiträge (z.B. Szende 1981), sieht man einmal von Erfahrungsberichten ab (Varró 1929, Băsić 1973, Heilbut 1993)¹, die auch indirekt immer wieder in didaktischen Konzeptionen mitgeteilt werden (z.B. Runze 1971/84, Böckle et al. 1976–84). Dieser Umstand ist vor allem darauf zurückzuführen, daß didaktische und methodische Überlegungen aus dem Bereich des Mittel- und Oberstufenunterrichts² (z.B. Philipp 1984, Mantel 1987) in vereinfachter Form auf den Anfangsunterricht übertragen werden (vgl. auch Băsić 1973, S. 48 f.). Die Folge ist ein Unterricht, der ohne eine dem Schüler gerecht werdende theoretische Begründung erfolgt. Hierunter leidet vornehmlich die Förderung musikalisch-künstlerischer Handlungsstrukturen, die von der weitverbreiteten Alltagstheorie, daß im Anfangsunterricht zuerst einmal kognitive und motorische Grundlagen über das Notenbild zu erarbeiten sind, in den Hintergrund gedrängt wird. In diesem Beitrag soll nun der Frage nachgegangen werden, ob diese implizite Einstellung vertretbar ist.

¹ Weitere Literaturhinweise finden sich bei Gellrich 1993.

² Zur Einteilung des Instrumentalunterrichts in Leistungsstufen vgl. den Strukturplan des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM).

2. Grundkomponenten menschlichen Handelns – ein Erklärungsmodell für die musikalische Entwicklung

Mit Hilfe der Begriffe Subjektivierung und Objektivierung lassen sich Merkmale kindlichen Handelns beschreiben. Nach Oerter³ bestehen folgende Zusammenhänge:

	Aneignung	Vergegenständlichung
Subjektivierung	Musik hören, die der eigenen Stimmungslage entgegenkommt	Komponieren, Improvisieren, über erlebte Musik sprechen
Objektivierung	den Aufbau eines Musikstückes beim Anhören rekonstruieren	Musik werkgetreu spielen

Abb. 1: Zwei dialektische Begriffspaare des Gegenstandsbezugs, veranschaulicht an Beispielen musikalischen Handelns

Interessant ist im Rahmen des Instrumentalunterrichts vor allem der Bereich der Vergegenständlichung. Für den Anfangsunterricht mit Kindern steht hierbei Subjektivierung im Vordergrund. Bruhn (1990, S. 34) beschreibt dies folgendermaßen: *Kinder eignen sich Umweltgegebenheiten so an, wie sie es aufgrund ihres eigenen Entwicklungsstands für vorteilhaft und wichtig halten. [...] Beispiele für Subjektivierung sind individuelle Fingersätze der Schüler, abweichendes Tempo, ungenauer Rhythmus, stark abweichende Agogik oder ungewöhnliche Phrasierungen.* Dem Lehrer fällt nun die Aufgabe zu, den Prozeß der Objektivierung einzuleiten, d.h. die in unserem Kulturkreis als objektiv angesehenen Handlungsstrukturen zu vermitteln (vgl. a.a.O., S. 34). Dabei muß ein Gleichgewicht zwischen Subjektivierung und Objektivierung hergestellt werden, entsprechend der Äquilibration zwischen Assimilation und Akkomodation bei Piaget, worauf Oerter (1993, S. 256) hinweist. Im Gleichgewichtszustand paßt sich das Kind an die Gegebenheiten seiner (musikalischen) Umwelt an.

³ Oerter 1993, S. 257.

Auf die Dominanz subjektiver Handlungsstrukturen beim Kind weist auch die Vermutung hin, daß Musik vom menschlichen Gehirn (ohne Lernprozeß) möglicherweise in anderer Weise repräsentiert wird, *als in den Strukturen, die von der Musiktheorie vorgegeben werden* (Bruhn & Pflöderer Zimmermann 1985, S. 214 f.). Diese Annahme wird von Gruhns Untersuchung zum Aufbau musikalischer Repräsentationen erhärtet (1994, vor allem S. 21 f.).

Der Hinweis Pauls (1993, S. 75), *daß die subjektiv erlebten Tätigkeitserfolge eine Bedürfnisstruktur aufbauen und Anfänge von Aufgabenhingabe zu bemerken sind*,⁴ läßt den Schluß zu, daß sich eine zu frühe Dominanz der Objektivierung störend auf die Motivation, Konzentration und die Ausbildung kreativer Potentiale des Schülers auswirken kann. So empfiehlt Ditzig-Engelhardt (1993, S. 100), daß der pädagogische Schwerpunkt in der Ausbildung des Instrumentallehrers für den Anfangsunterricht in der Vielseitigkeit und im Ideenreichtum des methodischen Angebots liegen sollte, um so auf die individuellen Erfordernisse der Unterrichtssituation reagieren zu können. Die so dem Schüler vermittelte *individuelle Wahrnehmungsorganisation* wird auch von Kopiez in der Anfangsphase des Erlernens eines Musikstückes von Erwachsenen/Studenten gefordert, wobei *Übeanweisungen mit generellem Gültigkeitsanspruch* zu vermeiden sind (1990, S. 222). Hier wird deutlich, daß sich hinsichtlich der Unterrichtsplanung für den fortgeschrittenen Schüler/Student und für den Anfänger Berührungspunkte ergeben. Dies gilt auch für die von Kopiez beschriebene zentrale Bedeutung des motorischen Lernens, das selbst bei Musikstudenten noch eine herausragende Rolle spielt (S. 211).

Schließlich soll noch einmal ausdrücklich auf die handlungsbezogene Dimension der Subjektivierung und Objektivierung hingewiesen werden. Dann (1983, S. 83) bemerkt hierzu: *Mit großer Übereinstimmung wird von verschiedenen Forschern hervorgehoben, daß subjektive Theorien im praktischen Lebensvollzug nicht lediglich ein handlungsbegleitendes Phänomen darstellen, sondern daß sie eine handlungssteuernde oder handlungsleitende Funktion besitzen [...] Eine solche Funktion kommt objektiven Theorien in der Regel nicht zu. Wenn diese handlungswirksam werden sollen, müssen sie vom Handelnden als subjektive Theorien übernommen*

⁴ Die Studie dauerte 6 Jahre und bezog 300 Kinder ein (vgl. a.a.O., S. 74).

werden. So gelingt es oftmals (vor allem im Anfangsunterricht mit Kindern) dem Lehrer nicht, die hier angesprochene Umwandlung bzw. Überleitung subjektiver Handlungsstrukturen in objektive einzuleiten.

3. Objektivierung und Subjektivierung im bildnerischen Gestalten

Werfen wir einen Blick auf den Malunterricht in Kindergarten oder Grundschule, so stellen wir fest, daß hier das bildnerische Gestalten, ohne bestimmte gelernte Techniken anwenden zu müssen (z.B. Mal- oder Zeichentechniken), selbstverständlich ist (vgl. Böckle 1993, S. 417). Folglich steht die Objektivierung der Handlung und des Ergebnisses nicht im Mittelpunkt. Bedingt durch die noch undifferenzierte Wahrnehmung bzw. Erfahrung und die noch nicht erlernten Techniken vergegenständlicht das Kind unbekümmert seine subjektiven Vorstellungen. *Das Kind benutzt bildnerisches Gestalten, um seine subjektive Lage auszudrücken* (Oerter 1990, S. 213). So lassen sich Subjektivierung und Objektivierung beim kindlichen bildnerischen Gestalten auch mit dem bereits beschriebenen Modell erklären (S. 211). Ausdruck und Wesen der vom Kind wahrgenommenen Erscheinung werden so subjektiv vergegenständlicht. Belege hierfür finden sich ebenfalls bei John-Winde (1990, S. 126) und Daucher (1990, S. 147).

Die Objektivierung spielt in der geistigen Entwicklung des Kindes eine immer größere Rolle. Dies äußert sich auch in der Sprache. So wird die eigenwillige Bildsprache des Kindes nach und nach von einer eindeutigen begriffsbestimmten (bildärmeren) Sprache abgelöst (Daucher 1990, S. 135 ff.). Im Bereich des bildnerischen Gestaltens bestimmt die Objektivierung, also der Wunsch, sich Vorbildern anzupassen, ebenfalls zunehmend die kreative Tätigkeit. Hinsichtlich der Raumdarstellung oder der Proportionierung steht immer mehr die Intelligenzleistung im Vordergrund, wobei *oft die Fähigkeit zu spontanem künstlerischen Ausdruck verblaßt* (Daucher 1990, S. 151 ff.). Diese Beobachtung läßt sich durch die Beantwortung der Frage: „Was unterscheidet einen Künstler von einem Kunst- oder Musikliebhaber?“ noch verdeutlichen⁵. So erreicht der bil-

⁵ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen: Metzger 1986, S. 503 ff.

dende Künstler beispielsweise durch die Versenkung in das eigentliche Wesen des Gegenstandes einen hohen Prägnanzgrad, den wir in der Realität nicht antreffen. Zwar besitzt auch der Kunst- und Musikliebhaber eine Empfindlichkeit für Unterschiede von Prägnanzgraden und damit auch von Gestaltqualitäten, doch fehlen ihm die zugehörigen Unterschiede bezüglich der Struktur. Er kann beispielsweise ein bekanntes Gesicht erkennen, es jedoch nicht nachzeichnen. Im Gegensatz zum Kunst- und Musikliebhaber ist die Empfindlichkeit des bildenden Künstlers und Musikers für Strukturen ebenso groß wie für Gestaltqualitäten. Sie können mit strukturellen Mitteln Gestaltqualitäten scharf und prägnant vermitteln. Des weiteren ist festzuhalten, daß die Gestaltqualitäten vieler Dinge für die meisten Menschen im Laufe des Lebens verblasen. Dies gilt vor allem für die Dinge, die nicht von praktischer und lebensdienlicher Bedeutung sind. Bildende Künstler und Musiker hingegen haben sich diese Empfindlichkeit für Qualitäten durch einen entsprechenden Lern- bzw. Erziehungsprozeß bewahrt. Sie sind ihnen lebendig geblieben, wie sie in der Kindheit waren⁶. Zudem wissen sie um die Strukturen, die sie für einen bestimmten Ausdruck einsetzen müssen. *Gestaltqualitäten bilden gerade auch in der abstrakten Kunst und in der absoluten Musik die Substanz der sogenannten künstlerischen Idee.*⁷ So sind sie z.B. in der Aufführung von Musik als das zu verstehen, was über die konkrete Realisierung des Notentextes hinausgeht. Hier muß der Freiraum erkannt und sinnvoll genutzt werden. *Faßt man ein Kunstwerk rein statisch auf, also ein Gemälde als geordnetes Nebeneinander bestimmt gewählter Farben [...], ein Musikstück als Mit- und Nacheinander bestimmter Tonhöhen von bestimmter Dauer oder auch als Mit- und Nacheinander bestimmter Intervalle [...], so ist die Auffassung noch nicht ästhetisch. So aufgefaßt, ist der Gegenstand tot.*⁸

Picassos neuer Stil basiert beispielsweise auf der Herausarbeitung von Gestaltqualitäten. Die Nähe zur Kinderzeichnung ist hierbei deutlich erkennbar. *Früher zeichnete ich wie Raphael, aber ich brauchte mein ganzes Leben, um zeichnen zu lernen wie ein Kind* (Pablo Picasso, zit. n. Daucher 1990, S. 9).

⁶ Vgl. hierzu die Kinderbilder in: Daucher 1990, insbesondere S. 114 f.

⁷ Metzger 1986, S. 504.

⁸ A.a.O., S. 505.

4. Musikalisch-künstlerische Handlungsstrukturen

Die aufgezeigten Parallelen in kindlichen musikalischen und bildnerischen Handlungsstrukturen finden im Bereich des Instrumentalunterrichts mit Kindern ihre Bestätigung in Erfahrungsberichten (Bäsić 1973, Ditzig-Engelhardt 1993, Heilbut 1993). Heilbut beschreibt Unterrichtsabläufe, die schon von der ersten Stunde an musikalische Gestaltungsversuche in den Mittelpunkt stellen. Er gliedert den Unterricht in sechs sich durchdringende Arbeitsphasen wie z.B. das *Vertrautwerden mit der Tastatur* (Spielbewegungen kennenlernen, z.B. Übergreifen der Hände) oder das *Vertrautwerden mit der körpereigenen Spielmechanik* (z.B. Tier-/Fingerspiele). Mit diesen zuerst einzeln geübten Spielelementen lassen sich schon in den ersten Unterrichtsstunden „Geschichten“ anhand gemalter oder vorgestellter Bilder musikalisch darstellen (z.B. Improvisationsinhalt „Tierpark“ oder „Zirkus“; vgl. S. 205). Diese ersten musikalischen Ergebnisse haben durchaus ihren künstlerischen Ausdruck, der sich z.B. in den Spannungsphasen (dramatische Geschichte) zeigt. Das Kind benötigt hierzu keine Notation oder musiktheoretische Erläuterung. Die Inhalte stammen aus seiner Erfahrungswelt und werden direkt mit Spielbewegungen und den dazugehörenden Klangerscheinungen verknüpft. So vergegenständlicht das Kind Ausdruck und Wesen einer musikalischen Erscheinung, wodurch deren Aneignung durch die in diesem Alter dominierenden subjektiven Handlungsstrukturen erfolgen kann. Bilder, die das Kind gemalt hat oder sich vorstellt, werden so zum Informationsträger für Klänge und Geräusche sowie für den musikalischen Handlungs- und Bewegungsablauf. Der Umweg über die objektivierende Musiktheorie steht demnach nicht im Mittelpunkt und wie so oft im Weg. Folgende Modelle verdeutlichen diese unterschiedlichen Ausgangspunkte im instrumentalen Anfangsunterricht mit Kindern (in Anlehnung an Bojé 1982, Lehrerheft S. 8 f.):

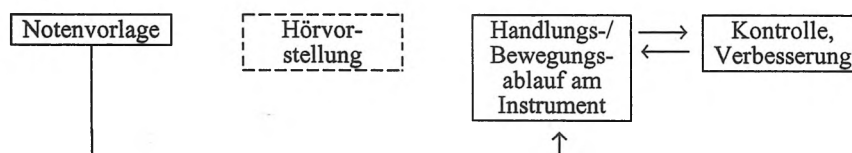


Abb. 2.: Förderung kognitiver Handlungsstrukturen

Form- und Melodieverlauf, Harmonien und rhythmische Verhältnisse sind nicht einmal ansatzweise erkennbar, obwohl es sich hier um eine tonale, motivisch angelegte Improvisation handelt.⁹ Überraschend ist hier, daß im Bereich der Vergegenständlichung die Verknüpfung eines subjektiv-kognitiven Konzepts mit einer objektivierten musikalischen Erscheinung erfolgt. Enrico bedient sich vielmehr einer von ihm eigens für dieses Stück erdachten symbolischen Schreibweise. Seine objektivierte klangliche Vorstellung entspricht somit (noch) nicht seiner subjektiv-kognitiven Aufzeichnung.

5. Zusammenfassung

Die aufgezeigten Forschungsergebnisse finden ihre Bestätigung in Erfahrungsberichten (Bäsić 1973, Ditzig-Engelhardt 1993, Heilbut 1993) und belegen deutlich, daß die Vernachlässigung des musikalisch-künstlerischen Lernens im instrumentalen Anfangsunterricht mit Kindern nicht vertretbar ist. Subjektive Handlungsstrukturen (Subjektivierung) spielen hier im Bereich der Vergegenständlichung eine wichtige Rolle, die vom Lehrer nicht ignoriert werden darf. Hierin äußert sich letztendlich auch das kreative Potential des Kindes. Die Empfindlichkeit für Gestaltqualitäten (Ausdruck und Wesen) einer musikalischen/bildnerischen Erscheinung ist beim Kind vorhanden. Sie läßt sich zusammen mit den Mitteln, die diese Qualitäten hör- bzw. sichtbar machen, schon früh fördern, damit sie bei der durch die geistige Entwicklung bedingte späteren Dominanz objektiver Handlungsstrukturen nicht verblaßt.

Abschließend stellt sich jedoch die Frage, ob wir als (Instrumental-)Lehrer immer bereit und vielleicht auch in der Lage sind, uns auf das kindliche Erfahrungsniveau zu begeben (bestenfalls unter Erinnerung an unser eigenes), um hier dann sinnvoll lenkend den musikalisch-künstlerischen Lernprozeß einzuleiten.

⁹ Eine Video-Aufnahme liegt dem Verfasser vor.

Literatur

- Bäsić, Elly (1973): Improvisation als schöpferische Mitteilung. In: Stumme, Wolfgang (Hrsg.): Über Improvisation. Mainz: Schott.
- Böckle, Roland (1993): Freies Gestalten im Instrumentalunterricht. In: Richter, Christoph (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel: Bärenreiter, S. 417–438.
- Böckle, R. et al. (Hrsg.) (1976–84): Wiener Instrumentalschulen (mit Lehrerheft). Für folgende Instrumente: Trompete (1976)/Posaune (1977)/Violine (1978)/Klavier (1982/84)/Blockflöte (1983). Wien: Universal Edition.
- Bojë, Harald (1982): Klavierschule für Anfänger Bd. 1 – Lehrerheft. Wien: Universal Edition.
- Bruhn, Herbert/Pflederer Zimmermann, Marilyn (1985): Entwicklungsforschung nach Piaget. In: Bruhn, Herbert et al. (Hrsg.): Musikpsychologie – ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg, S. 210–215.
- Bruhn, H. (1990): „Ich habe Angst, meine Schüler zu überfordern“ – Überlegungen zu einer Stufenfolge der musikalischen Entwicklung im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren, H. 1, S. 30–37.
- Dann, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, Leo et al. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 77–92.
- Daucher, Hans (1990): Kinder zeichnen was sie denken. In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München: Piper, S. 135–158.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula/Ramelow, Marianne (1993): Erfinden von Musik in der Musikalischen Früherziehung und im Frühinstrumentalunterricht. In: Petrat, Nicolai (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Mainz: Schott, S. 97–106.
- Enrico (1994): Improvisation für Klavier: „Zeit des Abschieds“. München: Privatsammlung R. Fischer.
- Gellrich, Martin (1993): Üben. In: Christoph Richter (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel: Bärenreiter, S. 439–470.
- Gruhn, Wilfried (1994): Musikhören – Der Aufbau musikalischer Repräsentationen. In: Olias, Günter (Hrsg.): Musikhören – Aneignung des Unbekannten. Essen: Die Blaue Eule, S. 9–31.
- Heilbut, Peter (1993): Klavier spielen – Früh-Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott.

- John-Winde, Helga (1990): Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst. Essen: Die Blaue Eule, S. 119–132.
- Kopiez, Reinhard (1990): Der Einfluß kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstückes am Instrument. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mantel, Gerhard (1987): Cello üben. Mainz: Schott.
- Metzger, Wolfgang (1986): Gestaltpsychologie: ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982. Hrsgg. von Stadler, Michael / Crabus, Heinrich. Frankfurt a. M.: Waldemar Kramer.
- Oerter, Rolf (1990): Kreatives Gestalten als ureigene Form menschlichen Handelns. In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München: Piper, S. 207–218.
- Oerter, R. (1993): Handlungstheoretische Fundierung. In: Bruhn, Herbert et al. (Hrsg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. München: Urban & Schwarzenberg, S. 253–267.
- Pauls, Regina (1993): Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Einsichten bei der Entwicklung und Förderung künstlerischer Begabungen. In: Petrat, Nicolai (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Mainz: Schott.
- Philipp, Günter (1984): Klavier – Klavierspiel – Improvisation. Leipzig.
- Runze, Klaus (1971/1984): Zwei Hände – Zwölf Tasten Bd. I (1971, 2. revid. Ausgabe 1982): Lehrerheft (1984). Mainz: Schott.
- Szende, Ottó (1981): Zur Didaktik und Methodik der instrumentalen Früherziehung. Wien: Universal Edition.
- Varró, Margit (1929): Der lebendige Klavierunterricht: Seine Methodik und Psychologie. Hamburg: Simrock.

Dr. Romald Fischer
Thalkirchner Straße 47 b
80337 München